

Oevermann, Ulrich

## Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht. Antwort auf meine Kritiker

*Pädagogische Korrespondenz* (2004) 32, S. 74-84



Quellenangabe/ Reference:

Oevermann, Ulrich: Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht. Antwort auf meine Kritiker - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2004) 32, S. 74-84 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80501 - DOI: 10.25656/01:8050

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80501>

<https://doi.org/10.25656/01:8050>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Das aktuelle Thema**

- 5 *Andreas Gruschka*  
Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann  
die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten.  
Oder: Was lässt sich zukünftig von der forschenden Pädagogik erwarten?

## **Dokumentation 1**

- 36 Ein Gütesiegel für Spitzenleistungen

## **Dokumentation 2**

- 38 Interview mit Prof. Ernst Mayr

## **Aus Wissenschaft und Forschung**

- 39 *Udo Rauin*  
Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen –  
Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird

## **Sinnbilder**

- 50 *Bertram Ritter*  
Ansatz zu einer kunstsoziologischen Werkanalyse des Gemäldes  
»Komposition im Quadrat« (1922) von Piet Mondrian

## **Diskussion 1**

- 69 *Stefan Blankertz*  
Vier Fäuste für ein Halleluja  
*Demokratie oder Schule?*

## **Dokumentation 3**

- 73 Interview mit dem Philosophen Volker Gerhardt

## **Diskussion 2**

- 74 *Ulrich Oevermann*  
Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht –  
Antwort auf meine Kritiker

## **Diskussion 3**

- 85 *Gerold Scholz*  
Bildungsrecht für Kinder

## **Dokumentation 4**

- 91 Ticket recruitment

*Ulrich Oevermann*

### Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht

*Antwort auf meine Kritiker*

Stefan Blankertz und Andreas Gruschka haben im Heft 30 der »Pädagogischen Korrespondenz« explizit kritisch zu meiner These Stellung bezogen, die gesetzliche Schulpflicht sei ein systematisches Hindernis in der Realisierung der Professionalisierungsbedürftigkeit schulpädagogischer Praxis, konkreter: in der Einlösung eines die Professionalisierung von Lehrern fundierenden dreifachen pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen der Schule bzw. dem Lehrer einerseits und den Eltern der Schüler, dem einzelnen Schüler und der Schulklasse andererseits. Ich bedanke mich bei der Redaktion für die Gelegenheit, auf diese Kritiken detailliert eingehen zu können und hoffe, dass ich damit zur Klärung der angesprochenen Fragen beitragen kann.<sup>1</sup> Ich werde

zunächst auf den Beitrag von Stefan Blankertz eingehen und dann auf den von Andreas Gruschka.

#### I

##### ZUR ARGUMENTATION VON STEFAN BLANKERTZ

Stefan Blankertz' Kritik betrifft eigentlich mehr die Revision der Professionalisierungstheorie, die ich vorschlage, ganz allgemein als ihre spezifische Anwendung auf das Problem der pädagogischen Praxis. Insofern könnte ich es mir leicht machen und feststellen, dass diese Kritik letztlich die Position einer ideologiekritischen, interessentheoretischen Version der Professionentheorie wiederholt, wie sie im Gefolge der Marx-Renaissance vor allem von M. Larson und E. Freidson gerade auch mit Bezug auf die Stellung der Ärzte gegen die klassische Professionentheorie von Parsons und Marshall in Stellung gebracht worden ist, ohne auf die Widerlegung dieser Position

und die kritische Distanzierung zur klassischen Professionentheorie einzugehen, die ich an anderer Stelle als in dem den Kritiken zugrundegelegten Aufsatz über die pädagogische Praxis in Heft 30 systematisch entwickelt habe.<sup>2</sup> Und ich könnte hinzufügen, dass die Berufung auf diese interessentheoretische Version der Professionentheorie aus dem Blickwinkel einer Frustration vor allem durch die Folgen des neuen Psychotherapeutengesetzes in Deutschland motiviert ist.

Eine weniger polemische Antwort steht vor der Schwierigkeit, dass Blankertz über meine Ableitung der These von der Behinderung der Professionalisierung des Lehrerberufs durch die gesetzliche Schulpflicht, sofern man eben unter Professionalisierung nicht die – manchmal sogar Deprofessionalisierung bedeutende – Banalität von Expertisierung versteht, wie das verkürzt in einem Großteil der Literatur zur Professionalisierung von Lehrern der Fall ist, kaum etwas ausführt. Und das Wenige, was in seiner Kritik vorzufinden ist – eigentlich nur im ersten Absatz seiner Schrift – beruht auf einem gravierenden Missverständnis meiner Argumentation.

Zunächst stelle ich keineswegs eine »Forderung« auf, die Schulpflicht abzuschaffen. Das liegt mir fern, weil ich nicht als Politiker argumentiere, sondern als Erfahrungswissenschaftler, der am Prinzip der Wertfreiheit wissenschaftlicher Analyse festhält, sofern darunter nicht die unhaltbare Position der Vermeidung von normativen Sätzen und die dogmatische Reduktion auf die Verwendung von Sätzen mit deskriptiv-analytischem Status in den Sozialwissenschaften verstanden wird, sondern das Gebot der Abstinenz des Wissenschaftlers, mit Bezug auf praktische Fragen, die akut zur Entscheidung anstehen, als Wissenschaftler ungefragt einen Einfluss auf den Entscheidungsprozess im Namen von Wertprämissen zu nehmen. Ich mache dabei eine strikte Differenz zwischen der nachträglichen Beantwortung praktischer Fragen, die schon im praktischen Leben entschieden worden sind oder für die schon Antworten in einer strittigen Diskussion sich befinden, und der Beantwortung praktischer Fragen in der Aktualität des Entscheidungsprozesses selbst und als unmittelbarer Bestandteil desselben. Das erste ist das Standardgeschäft der Sozialwissenschaften; der zweite, strukturell ganz andere Umgang mit praktischen Fragen unterliegt dem Abstinenzgebot der Werturteilsfreiheit, das für die Wissenschaft insofern konstitutiv ist, als sie eine praktische Wertbindung in ihrer Analyse vermeiden muss, wenn sie sich ihren unvoreingenommenen Blick der methodischen Kritik erhalten will. Denn jede praktische Entscheidung kann nur in der Bindung an Wertprämissen begründet vollzogen werden. Deshalb ist für meine Position die Unterscheidung zwischen methodischer und praktischer Kritik zentral. Die erste bezieht sich auf die methodischen Operationen der Überprüfung der Gültigkeit von Aussagen über die erfahrbare Welt, die zweite sich auf die wertgebundene Kritik herrschender Verhältnisse in der Praxis im Namen einer Auslegung von Konzeptionen des guten Lebens.<sup>3</sup> Deshalb lege ich Wert darauf, dass ich aus einer theoretischen Argumentation und Analyse empirischer Sachverhalte die These bzw. Prognose ableite, wonach, solange die gesetzliche Schulpflicht in Geltung ist, eine Professionalisierung des Lehrerhandelns nicht gelingen wird. Das ist logisch nicht äquivalent damit, die Abschaffung der Schulpflicht zu fordern.

Ein zweites, noch gravierenderes Missverständnis liegt dort vor, wo Blankertz meine Argumentation meint darin ad absurdum führen zu können, dass er ihr die Implikation entnehmen zu können glaubt, alle diejenigen, die zur Vermeidung einer Zwangsbeschulung ihrer Kinder »Homeschooling« oder andere Alternativen zur Schule in Theorie und Praxis vertreten«, würden dadurch »Gegenstand therapeutischer Interventionen« oder gar einer »Zwangspanychiatisierung« (als »Äquivalent der Schulpflicht«); dass ich einerseits die Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht forderte, aber eben nicht aus einer »vorwissenschaftlichen Parteinahme für die Freiheit« heraus, also gewissermaßen nicht anarchisch genug, sondern aus bloß theoretischen Gründen, und andererseits aber am Schulbesuch als »einer zwingenden Notwendigkeit« festhielte, also wiederum nicht Illich-artig radikal genug Schule in Frage stellte. Blankertz will mir also unterstellen, in meiner Argumentation sei für die Konstellation eines »Homeschooling« oder anderer Formen von Lernen und Instruktion kein Platz. Irgendwie möchte er damit meine Argumentation in ihrer Radikalität überbieten bzw. mir nachweisen, dass ich in der dünnen Luft theoretischer, von der pädagogischen Praxis weit entfernter Konstruktionen steril stecken bliebe. Er verdreht dabei aber meine Argumentation auf eine bizarre Weise völlig. Denn ich habe ja im besagten Aufsatz explizit festgestellt, dass die heutzutage für jedermann als irrational einsehbare Weigerung von Eltern und/oder Schülern, eine allgemein bildende Schule zu besuchen, nur noch als Pathologie zu gelten habe, und dass Pathologien durch ihre gesetzlichen Verbote (hier: des Schulschwänzens) nicht wirksam bekämpft werden können und an deren Stellen demnach Therapien zu treten hätten. In seiner Radikalitätsüberbietung macht Blankertz daraus eine Zwangspanychiatisierung. Offensichtlich ist er der Meinung, die Verweigerung eines Schulbesuchs selbst unter der Bedingung seiner Zwanglosigkeit sei gar nicht pathologisch, sondern ganz normal. Hier kehren wir zu den letztlich im elitären Bildungsbürgertum verankerten anti-autoritären Traditionen der 68er zurück und merken, dass Blankertz im Grunde gar nicht die Argumentation gegen die gesetzliche Schulpflicht treffen will, sondern den Umstand, dass jemand, der ganz explizit nicht sich auf die Aura und die Traditionen dieser Generation beruft, sich eine solche Argumentation vorzutragen ermächtigt, und das dann eben nicht im richtigen Geiste tun kann.

Rein logisch ist in meiner von Blankertz kritisierten Argumentation schon ausgeschlossen, dass ich mit Schulbesuch ausschließlich den Besuch von Schulen gemeint haben könnte, der gesetzlich vorgeschrieben sei. In die Vernunft des Schulbesuchs kann ja meine Argumentation, die die gesetzliche Schulpflicht für unnötig, ja für kontraproduktiv hinsichtlich des Erfolges schulischen Lernens hält, dann wohl nur solche Schulen einschließen, die staatlich oder privat als Dienstleistungsangebote institutionalisiert oder lebenspraktisch ad hoc vorgehalten werden, so dass vernünftige Eltern und Schüler in der Autonomie ihrer Lebenspraxis und Lebensführung davon Gebrauch machen können. Wenn man so will, impliziert meine Argumentation also zwingend, dass an die Stelle der extern fremd bestimmenden gesetzlichen Schulpflicht eine intern, als integraler Bestandteil von Autonomie und Vernünftigkeit selbst bestimmende Bindung tritt, den eigenen Kindern oder sich selbst einen Schulbesuch nicht nur zu ermöglichen, sondern alles für dessen Implementation Notwendige und

Erforderliche zu tun. Das kann ausdrücklich elterlichen Zwang, zumindest in den Altersphasen vor der Bewältigung der Adoleszenzkrise, einschließen, insofern eine naturwüchsige sozialisatorische Praxis zur Autonomiebildung und Individuierung hin durch die Familie auf den Zwang nicht verzichten kann, sofern zunächst einmal in der Phase vor dem Übergang zu den konkret logischen Operationen bzw. zum Soziozentrismus das sich bildende Subjekt den Respekt vor der Geltung von Normen grundsätzlich erworben haben muss, um überhaupt eine Chance zu haben, jene Autonomie zu entwickeln, die dann auf der Grundlage dieser Normenachtung dadurch entsteht, dass die Quelle der Geltung solcher Normen nicht mehr eine externe, erzwingende Autorität ist, sondern eine interne, in die Mitte einer »peer group« hineingewachsene Autorität, an deren Ausgestaltung man in der Kooperation unter Gleichberechtigten selbst aktiv beteiligt ist.<sup>4</sup> Für meine Argumentation ist einzig und allein maßgeblich, dass dieser Zwang, der ja als durch die Eltern auf noch nicht autonome Subjekte ausgeübt ohnehin nicht mit dem »Zwang« durch Herrschaft gleichzusetzen ist, nicht ersetzt wird durch den herrschaftlichen einer gesetzlichen Schulpflicht, dem dann die Eltern ebenso unterworfen sind wie ihre Kinder. Es sind also in meiner Argumentation in den Entwurf einer Schule, die einer gelungenen Professionalisierung pädagogischer Praxis entsprechen würde, ausdrücklich jene Schul- und Lernformen eingeschlossen, die Blankertz mir als Opfer einer »Zwangspsychiatisierung« entgegenhält, die zwangsläufig aus meiner Argumentation folge.

Ich müsste nun eigentlich umgekehrt auf der Suche nach einer weiteren, vom schon genannten Überholmanöver auf der anarchischen Radikalisierungsspur unabhängigen möglichen Motivation für diesen Denkfehler vermuten, dass er letztlich darin zu sehen ist, dass Blankertz das in der von mir vertretenen Professionalisierungstheorie vorausgesetzte zentrale Modell der Autonomie von Lebenspraxis, deren Krisenbewältigung in Extremfällen von der professionalisierten Expertise stellvertretend zu übernehmen ist, von vornherein nicht ernst nimmt oder nicht richtig sieht. Das wäre nicht zum ersten Mal aus pädagogischer Sicht geschehen.

Und in der Tat wird dieser Verdacht durch die Blankertz'sche Kritik an dieser Professionalisierungstheorie überhaupt genährt, die zu besprechen eigentlich den Rahmen einer Diskussion in der »Pädagogischen Korrespondenz« sprengt. Ich will deshalb auf diesen Punkt auch nur dergestalt eingehen, soweit es die pädagogische Problemstellung im engeren Sinne erfordert. Es kommt hinzu, dass das, was Blankertz hier vorbringt, wie gesagt, jener interessentheoretischen, auf Ideologiekritik reduzierten Version einer Professionalisierungstheorie entspricht, die ich an anderer Stelle ausführlich behandelt und widerlegt habe.<sup>5</sup> Mir geht es in der von mir entwickelten Professionalisierungstheorie ausdrücklich darum, die Oberfläche der Ideologiekritik zu durchbrechen, worin an der professionalisierten Praxis nicht mehr gesehen wird als die institutionelle Erscheinungsweise unter dem Gesichtspunkt von Privilegien einer »standespolitischen Organisationsform«, auf die Blankertz »vornehmlich« den ärztlichen Beruf im Unterschied zu dem des Kfz-Meisters (ein Vergleich, den ich in dem kritisierten Aufsatz zur Veranschaulichung benutzt hatte) reduziert sieht.

Damit wird schlicht einfach ähnlich dogmatisch wie in jenen ideologiekritischen Versionen der Professionentheorie die Möglichkeit und die Realität einer auf die Systematik der Handlungsproblematik einer stellvertretenden Krisenbewältigung bezogenen Praxis abgeschnitten, auf deren Strukturlogik und –dynamik, wie ich behaupte, gerade jene auf bloße standespolitische Privilegien reduzierten institutionellen Ausformungen der Berufswirklichkeit von Professionen sachnotwendig aufbauen.

Diese Praxis beruht nach meiner Konstruktion und Rekonstruktion empirischer Realität eben vor allem darauf, dass zu einer auf Standardisierung drängenden Expertise wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Methoden und Verfahren eine damit in unauflöslicher Spannung stehende zweite Komponente professionalisierter »Kompetenz« hinzutreten muss, die grundsätzlich nicht standardisierbar ist und sich über die Logik ingenieurler Wissensanwendung hinausgehend als fallbezogene Interventionspraxis dadurch auszeichnet, dass in drei Hinsichten die je konkrete, aus individuierenden Bildungsprozessen hervorgehende Fallstruktur des Klienten durch ein rekonstruktionslogisches Verstehen systematisch Berücksichtigung finden muss: nämlich in Hinsichten einer Diagnose, einer in die konkrete Lebenswirklichkeit des Klienten rückübersetzten Therapie und – als das Entscheidende – einer die Gestalt eines Arbeitsbündnisses annehmenden gemeinsamen Praxis mit dem Klienten. Dieses Arbeitsbündnis ist der von Blankertz denunzierte und nicht ernst genommene Kern sowohl der realen professionalisierten Praxis als auch der auf sie bezogenen Theoriebildung. Das Arbeitsbündnis nämlich wird vor allem deswegen nötig, weil anders die durch wissenschaftliche Expertise gerade im Falle des Erfolges mit der gelungenen stellvertretenden Krisenbewältigung – und damit inhaltlich wiederhergestellten Autonomie – notwendig verbundene Bekräftigung der Abhängigkeit des Hilfe-Empfängers der Wiederherstellung der lebenspraktischen Autonomie paradoxal und dilemmatisch entgegenarbeitet. Damit diese paradoxalen Folgen vermieden werden, bedarf es einer praktischen Durchführung der Hilfeleistung, in die der Patient mit seinen gesunden Anteilen bzw. mit seiner intakten Autonomie selbstverantwortlich eingebunden ist – im Falle des Arzt-Patient-Verhältnisses auf der Basis des Leidensdruckes, der, wenn er zum Arztbesuch führt, strukturlogisch bedeutet, dass die gesunden Anteile des Klienten anerkennen, dass die kranken, die Autonomie beschädigenden Anteile der Lebenspraxis vorliegen und vernünftigerweise beseitigt werden sollen. Auf der Basis dieser Einsicht und Anerkennung bindet sich der Patient im Arbeitsbündnis, alles ihm Mögliche dazu beizutragen, wieder gesund zu werden. Die aus dieser Bindung hervorgehende Evokation der Selbstheilungskräfte des Klienten sieht Blankertz an keiner Stelle seiner Kritik. Und wenn er die darin bezeichnete Autonomie der Lebenspraxis schon für den Fall der Therapie nicht ernst nimmt, dann natürlich erst recht nicht für den Fall der Pädagogik.

Dort nämlich setzte ich das strukturelle Analogon zum Leidensdruck in der Neugier und Wissensbegierde des Kindes bzw. Schülers an. Sie genau wird als Motivationsbasis von der gesetzlichen Schulpflicht objektiv aberkannt und beseitigt. Neugierig sein heißt: mit den schon wissenden und auf Erfahrung beruhenden Anteilen der Lebenspraxis anzuerkennen, was man alles noch nicht weiß, aber wissen sollte und

resultiert daher organisch in einer Bindung an einen Experten, der einem unter Wahrung der eigenen Autonomie, so rudimentär auch immer sie entwickelt sein möge, sokratisch und nicht als Einfülltrichter dazu verhelfen kann, dieses Wissen möglichst selbstständig sich anzueignen. Blankertz zieht dieser Lernpraxis in einem Arbeitsbündnis eine pädagogische »Lernwerkstatt« analog der Kfz-Werkstatt« vor. Wo in einer solchen Lernwerkstatt Raum für die Autonomiewahrung bliebe, sagt er uns nicht. Viel mehr unterschlägt er in der Anspielung auf die von mir in der kritisierten Schrift vorgetragenen Vergleiche, dass ich im Bilde der Kfz-Werkstatt nicht den Autobesitzer als Klienten gemeint habe, auch nicht den am konkreten Auto lernenden Lehrling der Kfz-Werkstatt, sondern das zu reparierende Auto selbst, um das es in der Tätigkeit des Kfz-Mechanikers einzig und allein geht. Er sieht entsprechend auch nicht, dass es in meiner Argumentation darum geht, wie die Analogie zwischen dem mit Wissensstoff abzufüllenden Schüler und dem zu reparierenden Auto zu vermeiden ist, wie also vermieden werden kann, dass der Schüler als ein mit standardisierten Methoden der »Lernwerkstatt« zu traktierendes Objekt, bar jeden Autonomiepotentials, missverstanden wird.

Vielmehr hat er nichts anderes im Auge als die standespolitisch ihre Interessen realisierenden Ärzte der »Zwei-Minuten«-Medizin. Er sieht nicht, was er aus der von mir vertretenen Professionalisierungstheorie hätte lernen können, dass nämlich die von ihm vor allem herausgestellten Folgen des Krankenkassensystems auf nichts anderem aufbauen als auf jener Logik eines professionalisierten Arbeitsbündnisses. Die Krankenkassenfinanzierung ist unvermeidlich, wenn man die dem Professionalisierungsmodell entsprechenden Leistungen aus der Privilegiertheit derjenigen herausnehmen will, die die kostendeckenden Honorare aus eigener Tasche bezahlen können, und für alle zugänglich machen will auf der Basis einer solidarargemeinschaftlichen Umlage. Alle Beispiele einer vermeintlich durch den Markt und durch das Profitinteresse der Experten regulierten Abweichung vom professionalisierten Arbeitsbündnis, die Blankertz anführt, einschließlich der die Psychotherapie betreffenden, gehen auf die Logik der flächendeckenden Krankenversicherung von Patienten zurück. Dass aus dieser Logik deprofessionalisierende Folgen sich ergeben können und dass insgesamt die fragile Logik einer professionalisierten Praxis auch Abweichungen kennt, ist ja nie geleugnet worden, aber solche Feststellungen sind kein Einwand gegen die Theorie bzw. keine Widerlegung der These vom in der Realität operierenden Strukturmodell professionalisierter Praxis, sondern nur ein Hinweis auf empirisch mögliche Abweichungen und Deformationen, ein Hinweis, der als solcher empirisch nur gehaltvoll sein kann, solange man am Typus der professionalisierten Praxis als Strukturmodell festhält. Alles andere wäre plattester Empirismus.

Dass unterhalb der strukturellen Zwänge des Gesundheitswesens, deren deprofessionalisierende Wirkung fraglos mit den Reformen zugenommen hat, die mit dem in sich schon verräterischen Wort »Gesundheitsreform« belegt werden, nach wie vor eine der Arbeitsbündnis-Logik entsprechende professionalisierte ärztliche Praxis außerordentlich unverwundlich und resistent Realität ist, davon haben wir uns in unseren Forschungen, d.h. an Interviews mit Ärzten und an Protokollen der die Behandlung ausmachenden Interaktionen zwischen Ärzten und Patienten überreich-



lich Rechenschaft verschaffen können. Es ist genau jene Praxis, die das ständige Scheitern einer stellvertretender Krisenbewältigung, die durch Risikoabwägung geprägt ist und in einer in sich widersprüchlichen Einheit von Krise und Routine sich bildet, in Kauf nimmt, die das Handeln und das Bewusstsein der Ärzte und Therapeuten<sup>6</sup> bestimmt. Es ist auch genau diese die Unvermeidlichkeit des Scheiterns hinnehmende Haltung, die im Berufsalltag von Lehrern fehlt. Statt dessen finden wir hier eine Haltung, in der das beständige Scheitern insbesondere angesichts des Disziplinproblems, das seinerseits als direkte Folge der gesetzlichen Schulpflicht anzusehen ist, »verdrängt« und verleugnet werden muss, so dass daraus eine strukturell induzierte Überforderung durch die Realität zwangsläufig folgt, die dann als »burn-out« Syndrom in Erscheinung tritt.

Denn die auch von Blankertz meines Erachtens vernachlässigte, in der Realität des pädagogischen Handelns den »gesunden Menschenverstand« und eine halbwegs intakte Intuition permanent bedrängende Neugierde des Schülers kann nicht ohne Strafe der Deformation der Realität und der Realitäts- und Selbstwahrnehmung missachtet werden. Sie erreicht als Ausdruck eines ungebändigten Autonomiestrebens die pädagogische Praxis in jedem Falle – und sei es in der verkappten Form der in sich vitalen Obstruktion, die dem Lehrer solange unheimlich sein muss, solange er im Schüler seinen Gegner, wenn nicht gar seinen Feind sehen muss, den er sich nicht mehr durch Gewalt, sondern durch versüßende Zugeständnisse gefügig macht.

## II

### ZUR ARGUMENTATION VON ANDREAS GRUSCHKA

Anders gelagert sind Andreas Gruschkas Zweifel an meiner Argumentation. Er steht ihr, so scheint mir, im Grundsatz wohlwollender gegenüber als Blankertz, insofern er meine professionalisierungstheoretischen Annahmen für weniger naiv und blauäugig hält als Blankertz. Und er konzentriert sich viel mehr auf deren spezifische Anwendung auf die pädagogische Praxis, um die es hier geht. Aber auch er unterstellt mir praktizistisch, ich erhöhe die politische Forderung nach Abschaffung der Schulpflicht. Als Haupteinwand habe ich entsprechend aus seinen Ausführungen herausgelesen, ich sei viel zu sehr auf einen »archimedischen Punkt« der gesetzlichen Schulpflicht fixiert, so dass mir die puristische Übertreibung unterlaufe, man müsse nur die gesetzliche Schulpflicht abschaffen und schon stelle sich die bis jetzt fehlende Professionalisierung der schulpädagogischen Praxis von selbst ein. Gruschka hält mir darauf hin vor, ich übersähe die vielen anderen empirischen Faktoren, die die Lehrer die Anstrengung der Professionalisierung auch bei der Befreiung von der gesetzlichen Schulpflicht weiterhin unterlaufen lasse und ich unterschätzte komplementär dazu die Möglichkeiten, mit entsprechendem Engagement und pädagogischem Eros auch unter den Bedingungen dieses Schulzwanges professionalisiert praktizieren zu können. Diese Argumentation unterschiebt mir den unerlaubten Umkehrschluss, wenn gesetzliche Schulpflicht entfielen, hätten wir automatisch einen professionalisierten Lehrer vor uns.<sup>7</sup>

Mein Argument läuft aber ganz anders: Solange die gesetzliche Schulpflicht herrscht, kann eine von der Ausbildung her möglicherweise gewährleistete und geleistete Professionalisierung sich in der Praxis nicht dauerhaft halten. Wo sie noch bestehen bleiben oder sich gar über Berufserfahrung und Einsicht individuell herstellen sollte, beruht sie auf heroischer Einzelleistung, die sich konsumiert und verbrennt. Ich habe meine – methodische – Kritik an der gesetzlichen Schulpflicht entwickelt, weil ich nach Antworten darauf suche, warum mehr oder weniger ausgeprägt überall in der modernen Welt die Professionalisierung des Lehrerberufs über Ansätze nicht hinausgekommen ist und das trotz ständiger, aber sich letztlich doch mehr oder weniger im Kreise drehender Bemühungen um Bildungsreform. Ich sehe darin ein Strukturproblem ersten Ranges. Und es geht mir nicht um eine moralische oder intellektuelle Kritik am Lehrer als Person oder als Sozialcharakter, sondern darum, die Bedingungen des Scheiterns zu klären. Komplementär dazu wäre, wenn die Professionalisierung der schulpädagogischen Praxis vollzogen wäre und sich als Struktur institutionalisiert hätte, der je einzelne konkrete Lehrer im hohen Maße entlastet. Er müsste die Leistungsfähigkeit und Wirkung der Professionalisierung nicht nur aus sich selbst heraus erschaffen, sondern könnte sich auf die institutionalisierte Struktur professionalisierter Praxis und den ihr entsprechenden kollektiven Habitus stützen, vor allem in Phasen persönlicher Krisen und persönlichen Zweifels. Dass gemessen an deren heutiger Verfasstheit an unseren Universitäten eine Lehrerbildung, die in wissenschaftlicher Fundierung und sukzessive in die interventionspraktische Kunstlehre einführend die Ansprüche der Professionalisiertheit erfüllt, auch dann noch einzufordern ist, wenn die gesetzliche Schulpflicht abgeschafft oder spürbar entschärft wäre, liegt auf der Hand, und ich war immer davon ausgegangen, dass dies zur Vermeidung von Missverständnissen nicht eigens betont werden muss. Im Gegensatz zu Gruschkas Unterstellungen bin ich allerdings davon ausgegangen, dass eine solche Lehrerbildung an den Universitäten gar nicht so selten durchgeführt und anzutreffen war. Aber ihre Effekte und ihre Transformationen und Habitusbildungen verpuffen, so meine These, bis auf jene sich verzehrenden heroischen Ausnahmen, solange die gesetzliche Schulpflicht weiterwirkt. Gruschka scheint mir, so könnte ich überspitzt seinen Einwand zurückgeben, eher puristische Vorstellungen von und Ansprüche an eine(r) gelingende(n) Lehrerbildung und ihre(n) durchschlagenden Wirkungen zu haben. Ich vertraue da eher auf die in der Lehrerbildung angestoßenen Kräfte der Autonomisierung eines Berufshandelns, das sich selbst bekräftigend in der Praxis weiter entwickeln kann, sofern nur die institutionellen Bedingungen dafür günstig sind. Und außerdem: Gruschka scheint immer wieder zu vergessen, dass die gesetzliche Schulpflicht nicht direkt auf den Lehrer wirkt, sondern indirekt dadurch, dass sie dem Schüler die entscheidende Bedingung dafür aberkennt, ein für das pädagogische Arbeitsbündnis motivierter Schüler zu sein, und dass daraus die zentralen Disziplin-Probleme für den Lehrer sich ergeben.

Gruschkas Argumentation enthält mir noch zu sehr die stillschweigende Vorannahme einer je besonderen pädagogischen Haltung, als ob das, was einer professionalisierten Praxis gleichkommt, auf eine mysteriöse besondere Intuition und eine besondere Begabung hinauslaufe, also auf bestimmte Persönlichkeitsformationen. Deshalb kann

er auch glauben, das professionalisierungstheoretische Konzept eines auf die Voraussetzung der Neugierde des Schülers sich gründenden spezifisch pädagogischen Arbeitsbündnisses sei, nur in anderer Terminologie, vergleichbar dem reformpädagogischen Konzept vom »pädagogischen Verhältnis« (H. Nohl) (eine in sich verräterische Sprache, weil man Verhältnisse haben kann, aber keine Arbeitsbündnisse!). Das Arbeitsbündnis ist keine Angelegenheit romantischer Intimität, wenngleich für es die Logik der diffusen Sozialbeziehung als eine zwischen ganzen Menschen und nicht von Rollenträgern ein konstitutiver Bestandteil ist, dem aber die einer Rollenbeziehung korrespondierende Spezifität in einer widersprüchlichen Einheit beigelegt ist.

Aber Gruschka scheint mir das Soziologisch-Strukturtheoretische an der professionalisierungstheoretischen Argumentation ohnehin nicht ganz ernst zu nehmen. Er reduziert die innere Dialektik der Strukturlogik professionalisierter Praxis auf die in früheren Fassungen der Theorie und durch deren Rezeption viel zu sehr in den Vordergrund gestellte Operation der »stellvertretenden Deutung«, an deren Stelle auch explizit schon lange die der »stellvertretenden Krisenbewältigung« getreten ist. Was sich damit verbindet und was sich daraus vor allem in Richtung der Nicht-Standardisierbarkeit der interventionspraktischen Dienstleistung ableiten lässt, ist in Gruschkas Argumentation nicht aufgenommen worden.

Dass der von ihm ebenfalls betonte starke Widerstand in der Pädagogik gegen meine Argumentation zur gesetzlichen Schulpflicht auch begründet sein mag und nicht nur ein Symptom für ein Tabu, an das ich gerührt haben mag, halte ich für bedenkenswert. Aber ein wirklich starkes Argument für eine solche Begründung über die schon erwähnten Verweise auf zusätzliche Faktoren der Herbeiführung einer Professionalisierung hinaus habe ich in Gruschkas Ausführungen nicht entdecken können. Seine Bemühungen, für die auch für ihn in eine Kritik an der gegenwärtigen Schule einmündende Feststellung des Widerstandes der theoretischen und praktischen Pädagogik gegen meine Diagnose eine im Vergleich zu meiner Argumentation verständnisvollere Deutung zu entwickeln (im Teil II), verlaufen sich irgendwie und sind kombiniert mit einer den Realitäten wenig entsprechenden Kritik meiner Analogien der Arzt-Patient-Beziehung zum Lehrer-Schüler-Verhältnis. Hier trifft sich Gruschka mit der darin noch krasseren Einschätzung von Blankertz, der z.B. in der üblichen interessentheoretischen Ideologiekritik am Arzt-Beruf umstandslos die langen Wartezeiten in der Ambulanz und der Sprechstunde der Niedergelassenen allein auf eine künstliche und aus Gründen der Privilegien-Erhaltung gewollte Verknappung der Ressourcen ärztlicher Versorgungsleistungen zurückführt, ohne auch nur einmal zu bedenken, dass – im Unterschied zu den verabredeten Terminen in der Psychotherapie – die im routinisierten, weil Kosten sparenden Massenbetrieb durchgeführten organmedizinischen Behandlungen nur in wenigen Fällen bezüglich der sachlich notwendigen Zeit vorausgesagt werden können, dass aber andererseits die Zeiten auch nicht nach dem Kriterium einer üppigen Zeitbedarfsprognose von vornherein festgelegt werden können, und dass entsprechend in dieser Kumulation von Wartezeiten – zumindest auch – ein Indikator für die trotz Massenbetrieb verbleibende ärztliche Sorgfalt gesehen werden könnte – mithin ein Indikator für einen auch unter unwahrscheinlichen

Bedingungen robusten professionalisierten Habitus. Entsprechend ist auch Gruschkas Verweis darauf schief, in der Schule habe es der Lehrer angesichts großer Schülerzahlen mit Bedingungen zu tun, die auch den Arzt in die Knie der De-Professionalisierung zwingen würde. Aber Gruschka bemüht hier ein Schreckensbild ärztlicher Versorgung in den klinischen Großorganisationen (S. 77/78), das eben genau darin professionalisierungstheoretisch überzeichnet ist und schief liegt, weil es übersieht, dass die professionalisierte Praxis als solche auch in diesem Massenbetrieb des Klichs von der »Zwei-Minuten-Medizin« nicht ihre Grundgestalt verliert, wenn auch an Humanität einbüßt. Und Gruschka übersieht, dass die Ärzteschaft aus solchen Zuständen Forderungen einer Rückkehr zur Würde des Arbeitsbündnisses ableitet, während die Lehrer darauf mit Forderungen nach Reduktion der Arbeitszeit und anderen Entlastungen reagieren.

Schließlich spricht auch aus der Schlusspointe der Radikalisierung der Implikationen meiner Argumentation symptomatisch, inwiefern Gruschka die Architektonik der professionalisierungstheoretischen Argumentation »auf die leichte Schulter« nimmt: »Denn danach müssten die Lehrer eigentlich das werden, was sie durchweg nicht sein wollen [das halte ich z.B. für eine ungedeckte, moralisierende und in der Logik der Schuldzuweisung verfahrenende Behauptung, U.O.]: Mitglieder eines freien Berufes und damit, als Anbieter auf dem pädagogischen Markt, gezwungen zu tun, was ihres Amtes wäre.« (S. 78) Nicht nur, dass sich Amtsführung und marktvermittelte Leistungsverwertung ausschließen, ist hier zu vermerken, sondern vor allem, dass gerade der »freie [abgeleitet aus dem Studium der ›artes liberales‹, U.O.] Beruf« in dem Maße, in dem er professionalisiert ist, seine Dienstleistung eben nicht auf dem Markt anbietet, und zwar genau deshalb nicht, weil sonst der Vollzug der Dienstleistung in einem Arbeitsbündnis, das in sich eine autonome Praxis darstellt, von vornherein nicht mehr möglich wäre.

#### ANMERKUNGEN

- 1 Wobei zu beachten ist, dass die üblichen Einwände auf meine Thesen in diesen insofern äußerst verständnisvollen Kritiken gar nicht erst vorgebracht werden.
- 2 Vgl. die Literaturangaben in Fußnote 3.
- 3 Ich habe an anderer Stelle die Habermas'sche Position als die prominenteste in der Kritik des Weber'schen Wertfreiheitspostulats unter der Prämisse der Einheit von Theorie und Praxis systematisch kritisiert und dabei zu zeigen versucht, dass erst eine kundenbezogene professionalisierte Praxis, wie wir sie exemplarisch im ärztlichen Handeln und im rechtspflegerischen Handeln von Juristen vorfinden diese Einheit von Theorie und Praxis realisieren, nicht aber die Forschungspraxis selbst. Vgl. »Das Verhältnis von Theorie und Praxis im theoretischen Denken von Jürgen Habermas – Einheit oder kategoriale Differenz?«, in: Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Das Interesse der Vernunft. Rückblicke auf das Werk von Jürgen Habermas seit ›Erkenntnis und Interesse‹*, Frankfurt am Main 2000, S. 411–464.
- 4 Diese notwendige Abfolge von zwangsstrukturierter Eltern-Kind-Interaktion und kooperativer Interaktion in der »peer-group« entsprechend der Piaget'schen Entwicklungstheorie nicht erkannt zu haben, war einer der gravierendsten Kategorienfehler des Programms der anti-autoritären Erziehung. Vgl. dazu meine Argumentation in: »Der Stellenwert der »peer-group« in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese«, in: Katzenbach, Dieter u. Steenbeck, Olaf (Hrsg.): *Piaget und die Erziehungswissenschaft heute*, Frankfurt/Main et al. 2000, S. 25–46.

- 5 Vgl. u.a. »Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns«, in: Arno Combe, Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main 1996. S. 70–182;  
»Literarische Verdichtung als soziologische Erkenntnisquelle: Szenische Realisierung der Strukturlogik professionalisierten ärztlichen Handelns in Arthur Schnitzlers »Professor Bernhards«, in: Michael Wicke (Hg.), *Konfigurationen lebensweltlicher Strukturphänomene: soziologische Varianten phänomenologisch-hermeneutischer Welterschließung*, Opladen 1997, S. 276–335;  
»Mediziner in SS-Uniform: Professionalisierungstheoretische Deutung des Falles Münch«, in: Helgard Kramer (Hg.), *Die Gegenwart der NS-Vergangenheit*, Berlin/Wien 2000, S. 18–76;  
*Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Exemplarische objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse des Sitzungsprotokolls der Supervision eines psychoanalytisch orientierten Stationsteams in einer psychosomatischen Klinik*, Frankfurt am Main 2001, 314 S. nähere Informationen: <http://www.humanities-online.de/>;  
»Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in: Margret Kraul; Winfried Marotzki; Cornelia Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn 2002, S. 19–63;  
zusammen mit Münte, Peter, »Die Institutionalisierung der Erfahrungswissenschaften und die Professionalisierung der Forschungspraxis im 17. Jahrhundert. Eine Fallstudie zur Gründung der »Royal Society«, in: Zittel, Claus (Hg.), *Wissen und soziale Konstruktion*, Berlin 2002, S. 165–230;  
»Wissenschaft als Beruf«, Einführungsvortrag auf einem Symposium der Studienstiftung des Deutschen Volkes und der Hochschulrektorenkonferenz in Bonn am 31.1.2003, unveröff. Manuskript, Frankfurt am Main, 38 S. (gekürzte Fassung in: Studienstiftung des Deutschen Volkes (Hg.), *Jahresbericht 2002 – Fakten und Analysen*, 2003, S. 20–38).
- 6 Ob die von Blankertz als Beispiel bemühte, durch das Psychotherapeutengesetz seiner Meinung nach benachteiligte Gesprächstherapie das Modell einer professionalisierten Praxis der Kur erfüllt, sei dahingestellt.
- 7 »Wenn aus der Zwangsschule die Verhinderung der Professionalisierung folgt [in diesem Argument bin ich noch verstanden, U.O.], muss diese durch die Aufhebung des Zwanges herbeigeführt werden [das ist schon der falsche Umkehrschluss, U.O.]. Und auch wenn die Einrichtung und Aufrechterhaltung der Zwangsschule aus dem Mangel an Professionalitätsbewusstsein abgeleitet werden kann, dann muss der Zwang wegfallen [dieses Bedingungsverhältnis anzunehmen, liegt mir gänzlich fern, und kann aus meinen Texten auch nicht herausgelesen werden, U.O.].«